

# ANSIEDAD EN L2 EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN TEMPRANA

## ANXIETY L2 IN CONTEXT OF EARLY IMMERSION

M<sup>a</sup> LUISA HITA PEDROSA

M<sup>a</sup> POVEDA FERNÁNDEZ MARTÍN

*Departamento de Psicología.*

*Facultad de Ciencias de la Salud.*

*Universidad Camilo José Cela.*

e-mail: [pfernandez@ucjc.edu](mailto:pfernandez@ucjc.edu)

### RESUMEN

*El conocimiento de idiomas implica mayor proyección personal y profesional. La interacción de procesos afectivos y cognitivos que tienen lugar en el aula de lengua extranjera, justifican las investigaciones sobre las variables más relacionadas con el campo: Ansiedad, Motivación y Metodología. En este trabajo se trata de identificar las diferencias en los niveles de Ansiedad de alumnos de entre 10 y 11 años de edad, nativos y no nativos de un centro Francés, así como establecer si estos niveles tienen efectos sobre su rendimiento académico. Para ello se ha recurrido al cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) de, Horwitz, Horwitz y Cope (1986), adaptado en función de la población a la que va dirigido.*

*Los análisis no arrojaron diferencias por género ni entre nativos y no nativos, aunque las medias permiten identificar mayores niveles de ansiedad ante el acto comunicativo en las mujeres, sean nativas o no. Los alumnos nativos pre-*

### ABSTRACT

*The knowledge of languages implies greater personal and professional projection. The interaction of affective and cognitive processes that take place in the foreign language classroom, promotes the research regarding the main variables in this area: Anxiety, Motivation and Methodology. The aim of this study is to identify differences in anxiety levels of students, aged 10-11, native and non-native of a French center, as well as to establish if these levels have effects on their academic performance. For this we have used the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) of Horwitz, Horwitz y Cope (1986), that has been adapted depending on the population to which it is addressed. Results show not significant differences by gender or between natives and non-natives, although the allow means to identify higher levels of anxiety about the communicative act in women, whether native or not. The*

*sentaron a su vez un rendimiento ligeramente superior.*

#### **PALABRAS CLAVE**

*Ansiedad; Lengua Extranjera (LE); Rendimiento Académico; Nativos/No Nativos.*

*native students showed a slightly higher performance.*

#### **KEY WORDS**

*Anxiety; Foreign Language (LE); FLCAS; Academic Performance; Native / Non Native.*

## **INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje de idiomas se ha convertido en un requisito fundamental en un mundo en el que las fronteras comunicativas han desaparecido. La introducción de una segunda lengua en el currículum escolar no sólo es la respuesta a una necesidad social y cultural, además, la potenciación de las destrezas lingüísticas, influye positivamente en el desarrollo cognitivo y socioemocional del individuo (Okoh, 1980). Algunos estudios relacionados con el plurilingüismo tanto en el medio natural como en el escolar muestran que la adquisición de más de una lengua promueve la conciencia metalingüística y la creatividad (Baker, 2001). Son éstos los motivos por los que, desde finales de los años setenta, se implantan modelos educativos que se proponen aumentar la eficacia de los programas lingüísticos. Arnold (1999, 2000), propone la implantación de nuevos modelos y métodos de intervención para el incremento de los niveles motivacionales y la adecuación de los afectivos, que permitan la potenciación del aprendizaje. En España, podemos tomar como ejemplo el anexo que se inserta en el “Plan curricular del Instituto Cervantes” de 2006, donde se incorporan medidas específicas dirigidas a la regulación y control de los *factores afectivos* en el aprendizaje de idiomas. Según Liu y Huang (2011) ó Schumann (1994), los factores cognitivos y emocionales funcionan de forma simultánea y combinada en el procesamiento de la información de una L2.

Variables como *la autoestima* (Clement, Dornyei y Noels, 1994) o la *ansiedad* (Horwitz y Young 1991), se consideran en la actualidad piezas clave a tener en cuenta para un desarrollo satisfactorio del proceso.

Un niño adquiere de forma natural la lengua o lenguas a las que está expuesto desde el nacimiento, sin embargo, el proceso de adquisición de una segunda lengua debe consolidarse sobre una ya adquirida. Con L2 nos estamos refiriendo a aquella lengua que necesita de consignas y explicación para su aprendizaje y que aprendemos de forma explícita y consciente a través de la instrucción, y no de

forma espontánea, sino guiada (Klein, 1986). La adquisición se verá irremediablemente sometida a los conocimientos previamente adquiridos, lo que implicará procesos cognitivos y emociones muy diferentes. El proceso de adquisición de la L2 se verá afectado por factores como, la metodología empleada, el contexto, la edad, la aptitud, la personalidad o los factores emocionales (Arnold, 1999).

Muchos de los métodos destinados a la enseñanza de idiomas que han surgido a lo largo del tiempo tratarán de recrear de forma artificial el proceso de adquisición de la lengua materna. De entre los más representativos, destacan, el método *natural-comunicativo* de Krashen (1985), que se caracteriza por dar prioridad a la comunicación sobre los aspectos formales del lenguaje y por iniciarse de forma temprana, ya que existe una mayor plasticidad cerebral hasta los 6 u 8 años de vida, por lo que será en esa franja de edad dónde habrá más flexibilidad a la hora de adoptar nuevos códigos de comunicación, incluyendo el nivel fonológico (Penfield, Roberts y Lamendella, 1977). Otro de ellos es el *método de instrucción en la L2 a través de los contenidos de las diferentes materias del currículum escolar*, en los que el idioma cobra sentido como parte del proceso de comunicación y aprendizaje de otras disciplinas, promoviendo además, el conocimiento de otras culturas (Genesee, Lambert y Holobow, 1986). Se trata de un modelo de instrucción relativamente reciente, que surgió a mediados de los años 80 motivado por el éxito de los programas de inmersión (Genesee *et al.*, 1986), y defiende que el aprendizaje de una segunda lengua es más eficaz en tanto que los alumnos se implican en actividades que se dirigen a un fin útil y significativo para ellos (Madrid Fernández y García Sánchez, 2001). Por último hay que destacar la *inmersión lingüística total*, que consiste en sumergir al estudiante en la lengua objeto de aprendizaje desde el primer momento. Ninguno de estos métodos se utiliza en la actualidad de forma exclusiva, persiguiendo la estandarización de un modelo que se adapte a las diferencias individuales y minimice el efecto de factores tan determinantes en el éxito como los emocionales. Precisamente, debido a la complejidad que entraña el proceso de adquisición de una L2, cada vez se estudian más aquellas variables que se refieren a procesos cognitivos, factores de personalidad y factores emocionales.

Los factores cognitivos han sido ampliamente estudiados en referencia al aprendizaje de una lengua extranjera, pero algunas de estas investigaciones sólo pueden atribuir un 42% al impacto de los mismos, atribuyendo el resto a factores afectivos entre los que destacan la motivación y la ansiedad (Gardner y Lambert, 1959; Kleinmann, 1978; Liu y Chen, 2013; Mowrer, 1950).

Para Palmero (2005) la motivación es un proceso adaptativo resultado de un estado interno de un organismo que le impulsa y le dirige hacia una acción en

un sentido determinado. Es un constructo multifactorial que influirá de forma decisiva en cualquier proceso de aprendizaje. Aunque la motivación es considerada un factor afectivo más, algunos autores, como Zimmerman (2008), hablan de motivación como una variable independiente que junto con el denominado “self-regulated learning” o “aprendizaje auto-regulado”, desempeñan un rol fundamental en el éxito del proceso de aprendizaje. Los factores afectivos repercuten en la motivación impidiendo el disfrute de la propia tarea y asociando ésta a resultados negativos anteriores, lo que propicia que deje de realizarse (Dörnyei, 2005; Hernández, 2006). Una auto-regulación eficaz dificultará el bloqueo que las emociones negativas podrían generar en el proceso de aprendizaje. Se ha identificado la *ansiedad* como uno de los factores afectivos más determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera (Hashimoto, 2002; Horwitz *et al.*, 1986; Yas-mshiro y McLaughlin, 2001). En los últimos años el concepto de ansiedad ante el aprendizaje de idiomas ha ido cobrando importancia debido, probablemente, a la falta de respuestas ante la incapacidad que presentan algunas personas con habilidades adecuadas en el aprendizaje, para adquirir una segunda lengua (Arnáiz y Guillén, 2012; Liu y Chen, 2013; Sadeghi, Mohammadi y Segaghatghofar, 2013 y Wesely, 2013).

La ansiedad es una respuesta emocional que implica aspectos cognitivos, fisiológicos y motores y que responde a estímulos amenazantes tanto externos como internos (Miguel-Tobal, 1990). Según la tipología de ansiedad clásica se especifican: *ansiedad-rasgo*, *ansiedad-estado* y *ansiedad-situación específica*. Las investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera hacen referencia específica a la *ansiedad situacional*, proponiendo que en este proceso en concreto, los sujetos pueden presentar ansiedad independientemente de su predisposición a la misma. La evidencia empírica relaciona los niveles de ansiedad altos en el proceso de aprendizaje de la L2, con un deterioro en el rendimiento (Horwitz *et al.*, 1986; Liu, 2007), e incluso un bloqueo que promueve principalmente, una aprensión directa ante la comunicación o expresión oral (MacIntyre y Gardner, 1991). En este sentido, Argaman y Abu-Rabia (2002), también identifican la aparición de ansiedad en tareas más relacionadas con las habilidades de escucha y habla y diversos estudios relacionan los niveles de ansiedad con una tendencia de los sujetos al silencio en la interacción.

MacIntyre y Gardner (1991), describen el mecanismo por el que puede surgir la ansiedad, los estudiantes podrían encontrarse con muchas dificultades en sus primeras etapas de aprendizaje, pudiendo ser desde la incapacidad para reproducir los sonidos de la lengua meta hasta los problemas inherentes a la adquisición de una nueva gramática, etc. Estas experiencias tempranas en el proceso

podrían disgustarles, y generar nerviosismo; los alumnos se sienten mal porque cometen errores difíciles de controlar; es en este momento cuando aparece la denominada ansiedad de situación. Si esto se produce de forma reiterada, los alumnos establecen una asociación entre la activación de la ansiedad y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Las investigaciones llevadas a cabo por Horwitz *et al.*, (1986) han sido las más destacadas, puesto que además de desarrollar un modelo específico para describir la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, diseñaron un instrumento de investigación para medirla. El denominado “Foreign Language Class Anxiety Scale”(FLCAS), tiene como finalidad medir la ansiedad en los tres factores determinados en el modelo: *El acto de comunicación; la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa*. Por una parte, el *acto de comunicación* se refiere al malestar o miedo que aparece en el alumno ante la imposibilidad de expresarse adecuadamente en el idioma de referencia; aquí podríamos incluir el miedo a hablar en público, a escuchar y entender el mensaje que se recibe, etc. Es en estos casos, en los que los alumnos se resisten a la comunicación, evitan ser preguntados e incluso desconectan del contexto, como medio de huida.

La *ansiedad ante los exámenes* se identifica como la aprensión ante la evaluación académica, por miedo a que ésta sea negativa. La inseguridad que los alumnos presentan se relaciona directamente con la idea de fracaso y de falta de control. Sin embargo, el *miedo a la evaluación negativa*, se refiere al juicio que hacen los demás. No se trata ya de si finalmente mi rendimiento en los exámenes es mejor o peor, sino de lo que los demás piensan de mi desempeño. Las situaciones de evaluación continua por profesores y compañeros a la hora de aprender una lengua extranjera generan numerosas experiencias negativas que no hacen sino agravar más la situación (MacIntyre, 1995).

Parece que la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera es diferente a otros tipos de ansiedad y que ésta correlaciona negativamente con el desempeño de dicha L2 (Arnáiz y Guillén, 2012; MacIntyre y Gardner, 1991; Liu y Chen, 2013). Para Horwitz *et al.*, (1986), la ansiedad que se presenta ante la lengua extranjera es “un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje”. Factores como el papel que desempeña el docente, el contexto o las estrategias de aprendizaje utilizadas serán algunas de las variables favorecedoras o inhibidoras de la ansiedad situacional y, está, por lo tanto, sobradamente justificado, el que sigamos ahondando en la investigación de las variables afectivas que interfieren en el pro-

ceso de aprendizaje de una lengua extranjera para conocer cuáles son los caminos que nos lleven a una consecución exitosa del mismo.

A estos efectos, el objetivo del presente trabajo será identificar si existen diferencias en los niveles de ansiedad de los estudiantes de un centro Francés, que no tienen el Francés como lengua natural o materna frente a los que si lo tienen. Proponiendo que los primeros presentarán mayores niveles de ansiedad y peor rendimiento académico que los segundos.

## MÉTODO

### *Muestra*

La muestra estuvo constituida por 48 alumnos de diez y once años de edad, pertenecientes a un centro educativo Francés ubicado en la Comunidad de Madrid. Los alumnos procedían de los grupos del curso de 5º de primaria en equivalencia al sistema educativo Español, de los cuales un 38,8% eran varones y un 61,2% mujeres. Un 45% de éstos eran nativos en Francés y un 55% no eran nativos. Con respecto al rendimiento, un 61,2% obtuvo Sobresaliente durante este curso, un 30,6% Notable, y sólo un sujeto informa de haber obtenido aprobado en la asignatura de lengua extranjera.

### *Instrumentos de evaluación*

Cuestionario “**Foreign Language Class Anxiety Scale**” (FLCAS), (Cuestionario de ansiedad en clase de lengua extranjera) desarrollado por Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Está compuesto por 33 ítems que miden *Ansiedad ante los exámenes, miedo a la evaluación negativa y ansiedad ante el acto de comunicación*. La respuesta se estructura en escala Likert, del 1 al 5, donde 5 es totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo. De la prueba original se extraen 4 dimensiones o factores: a) Aprensión a la comunicación que indica resistencia a la comunicación en la lengua extranjera. b) Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje, que se identifica con aprensión ante la evaluación académica, relacionado con el miedo a fallar en el dominio de la lengua extranjera. c) Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula que se identifica con la confianza que experimenta el alumno cuando se expresa en la lengua extranjera tanto dentro como fuera del aula. d) Actitudes negativas hacia el aprendizaje, que refleja las contingencias negativas establecidas en las situaciones de aprendizaje de lengua extranjera.

Se procedió a la adaptación del test al tipo de centro y alumnos a los que iba dirigida la prueba, para lo que posteriormente se detallan los análisis realizados.

En función de dichos resultados, finalmente se optó por utilizar como referencia la distribución factorial obtenida en el estudio de las propiedades psicométricas del FLCAS en población española, llevado a cabo por Morena Taboada, Sánchez Burón y Fernández Martín (2011).

Consta de 5 dimensiones: a) Aprensión comunicativa (ítems 2, 3, 4, 9, 12, 13, 19, 20, 24, 27, 28, 31 y 33). b) Ansiedad ante los procesos y situaciones de aprendizaje de la LE. (ítems 8, 10, 15, 16, 21, 25, 26, 29 y 30). c) Seguridad en el uso de la lengua extranjera dentro del aula. (ítems 23, 7, 1 y 18). d) Seguridad en el uso de la lengua extranjera fuera del aula. (ítems 14, 32 y 22). e) Actitudes negativas hacia el aprendizaje. (Ítems 6, 17, 5, 11). Se procedió a la obtención del indicador KMO y prueba de esfericidad de Barlet, obteniéndose un índice = .945, lo que indica que la muestra se adecuaba al análisis factorial. Con el análisis de Alpha de Crombach para el cuestionario completo (33 ítems), se obtuvo un alfa = .807, lo que indica una alta consistencia. Resultados semejantes se obtienen en los estudios de Horwitz *et al.* (1986) .93 y Aida (1994) .94, o en los estudios con población española realizados por Pérez-Paredes y Martínez Sánchez (2001), .89 y de Arnáiz y Guillén (2012), .93. La distribución de los valores para cada factor fue: Factor 1 = .913; Factor 2 = .814; Factor 3 = .642; Factor 4 = .551; Factor 5 = .531.

Los resultados que se obtuvieron fueron similares a los obtenidos por Horwitz *et al.*, (1986), salvo en el factor 3. En el caso del test aplicado a muestra española, éste factor se divide en dos factores, teniendo en cuenta si el uso de la lengua extranjera se realiza dentro o fuera del aula, lo que indica que la seguridad de los alumnos en el uso de la LE fuera del aula es significativamente inferior a la seguridad que experimentan en el uso de la LE en el aula, y por lo tanto correlaciona positivamente con la ansiedad.

## ***Procedimiento***

El cuestionario se aplicó a los participantes en horario de clase y en compañía de sus respectivos tutores. Los datos complementarios al cuestionario se solicitaban en una hoja adjunta al mismo. En ella se incluían los datos sociodemográficos requeridos, sexo, origen de los padres e idioma que hablaban con ellos, edad y calificaciones en la asignatura de Francés.

## ***Análisis de datos***

Para establecer la consistencia del cuestionario modificado se procedió al análisis de fiabilidad de Alfa de Crombach. Posteriormente se realizó una extracción factorial con el método de Máxima Verosimilitud, así como la

obtención del índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para contrastar la adecuación factorial de la muestra. Para identificar las diferencias en los niveles de ansiedad de los alumnos en función del *género* y la condición *Nativo/No Nativo* se llevó a cabo una comparación de medias (t de Student). Para establecer la relación existente entre los niveles de ansiedad y el rendimiento académico en la materia, se procedió a la utilización del análisis estadístico de Correlación de Spearman. Los datos referentes a las medias, y desviaciones típicas de los alumnos respecto de cada ítem se obtuvieron mediante el análisis de datos descriptivos.

## Resultados

Para comprobar si, tras las modificaciones, la prueba sigue ofreciendo la consistencia inicial, se procedió a realizar el análisis del estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo un Alfa = .915 para los elementos tipificados, resultado que indica una alta consistencia interna.

Algunos ítems, identificados en el Factor 3 (ítem 18), Factor 4 (ítem 22) y Factor 5 (ítems 17, 5 y 11) del test adaptado, no aportan altas puntuaciones a la consistencia interna del test. Una vez verificado que el análisis psicométrico es correcto, se procedió a analizar su contenido, y se concluyó que los ítems eran difíciles de comprender para los alumnos nativos y que en los casos de los ítems 17, 5 y 11 pertenecientes al Factor 5, los estudiantes podrían referirse a ellos como un desinterés no por la LE sino por el estudio en general.

Con respecto a la adecuación de la muestra para la extracción factorial, el bajo índice KMO = .399, indica claramente que no se puede proceder al análisis factorial, confirmando que la muestra mínima recomendable para la realización del análisis de componentes principales con rotación Varimax es de  $n = 200$  sujetos. Para los análisis sucesivos se tomó como referencia la distribución factorial obtenida en el estudio de propiedades psicométricas del FLCAS en población Española (Morena *et al.*, 2011).

Tabla 1. Índice KMO y esfericidad de Barlett

Adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.399
Esfericidad de Barlett	Chi-cuadrado aproximado	1098,865
	gl	528
	Sig.	.000



En cuanto a la variable género, no se encuentran diferencias significativas para la puntuación total, ni tampoco para ninguno de los cinco factores específicos del cuestionario. La puntuación total obtenida por el grupo de los hombres es sensiblemente mayor, siendo  $t = .198$  y  $p = .844$ .

Con respecto a la dimensión ***Aprensión Comunicativa (Factor 1)***, en la misma línea que la investigación de Horwitz *et al.*, (1986), parece que los varones presentan menor ansiedad que las mujeres a la hora de comunicarse en la lengua extranjera. Con respecto a la dimensión ***Ansiedad ante los Procesos de Aprendizaje (Factor 2)*** de la variable Ansiedad, los varones presentan mayor puntuación que las mujeres en los niveles de ansiedad, lo que podría indicar que parecen más sensibles al contexto y circunstancias del aprendizaje y a la evaluación negativa. Los análisis de la dimensión ***Seguridad en el Uso de la LE dentro del Aula (Factor 3)***, podrían indicar que las mujeres experimentan más timidez y resistencia a la comunicación en el aula. Igualmente, en la dimensión ***Seguridad en el Uso de la LE fuera del Aula (Factor 4)*** parece que las mujeres experimentan más timidez y resistencia a la comunicación fuera del aula. En la misma línea, en la dimensión ***Actitudes negativas hacia el aprendizaje (Factor 5)*** las mujeres presentan mayor puntuación que los hombres en los niveles de ansiedad, lo que podría indicar, que asocian más elementos negativos al aprendizaje de una LE.

Tabla 2. Resultados *t* Student, diferencia de medias en género

	MED. VARONES	MED. MUJERES	T	P
FACTOR 1	26,84	27,53	.263	.794
FACTOR 2	20,58	18,93	.941	.351
FACTOR 3	8,21	9,10	.917	.364
FACTOR 4	8,95	9,00	.049	.961
FACTOR 5	10,74	9,73	.990	.327

Con respecto a la condición de Nativo/No nativo, no se han encontrado diferencias significativas ni en los diferentes factores ni en el total del cuestionario. En cuanto a la puntuación total, obtenemos una  $t = 1.167$  y una  $p = .249$ . Sin embargo, observamos que los alumnos no nativos presentan unas puntuaciones ligeramente superiores a los nativos, lo que indica que experimentan mayores niveles de ansiedad.

Tabla 3. Resultados *t* Student, diferencia de medias en Nativo/No Nativo

	MED. NATIVOS	MED. NO NATIVOS	T	P
FACTOR 1	25,41	28,78	1,332	.189
FACTOR 2	18,41	20,52	1,24	.221
FACTOR 3	8,45	9,00	.571	.571
FACTOR 4	8,91	9,04	.122	.904
FACTOR 5	10,32	9,96	.355	.724

A la vista de los resultados, se observa que no existe asociación entre las variables Rendimiento Académico y Ansiedad, obteniendo una  $p=.232$ , tal y como se observa en la tabla 4. Sin embargo, si nos fijamos en las medias obtenidas para rendimiento Académico en función de si los alumnos son nativos o no lo son, se observa que el rendimiento de los alumnos nativos es ligeramente superior.

Tabla 4. Correlación de Spearman

RHO DE SPEARMAN		RENDIM	TOTAL
Rendimiento	Coeficiente de correlación	1,000	-,180
	Sig. (bilateral)		,232
TOTAL	Coeficiente de correlación	-,180	1,000
	Sig. (bilateral)	,232	

## DISCUSIÓN

En cuanto a la fiabilidad y validez de la prueba, a la vista de los resultados, hemos podido comprobar que el cuestionario tiene una alta consistencia, lo que indica que las modificaciones no alteraron la prueba original, encontrándose en la línea de Horwitz *et al.*, (1986). Parece claro que la muestra no se adecúa a la extracción factorial, y por lo tanto no se han podido realizar los análisis pertinentes.

Con respecto a los ítems con menos potencia predictiva, se plantea la posibilidad de que, al ser la muestra mixta en cuanto a su nacionalidad, estemos ante un caso de nueva adaptación del cuestionario, debiendo haber sido más cuidadosos a la hora de proceder a la redacción de los ítems. Del mismo modo habría que investigar si la variabilidad también tiene relación con que todas las asignaturas

se impartan en la LE en cuestión. Igualmente, habría que tener en cuenta que el tamaño de la muestra no se adecúa a la extracción factorial, y por lo tanto los resultados se ofrecen en función de una factorización previa obtenida con muestra española. A este respecto, Oxford (2005) plantea que la ansiedad frente a la LE, es sensible al comportamiento en las diferentes culturas.

Referente a la hipótesis de diferencias en función del género no se obtienen diferencias significativas ni para las puntuaciones totales, ni para las puntuaciones en ninguno de los factores, sin embargo los hombres superan ligeramente a las mujeres en las puntuaciones totales. No obstante, es curioso que esta ligera diferencia se atribuya sólo a dos de los factores que componen el test, ansiedad ante los procesos de aprendizaje y actitudes negativas ante el aprendizaje, factores muy relacionados entre sí ya que si los hombres son más sensibles al contexto y la evaluación, probablemente identificarán más situaciones incómodas, que les generen asociaciones negativas.

Según Silva (2011), la ansiedad afecta a la participación y al rendimiento en tanto que los estudiantes son más conscientes de las dificultades que tiene el desempeño de la LE y por lo tanto, la tendencia es a disminuir su activación, lo que implica una desatención y desmotivación que les llevan a sentirse menos capaces para el desempeño y la consecución de la meta. Esta situación incrementa su ansiedad cuando se enfrentan a la comunicación y la evaluación. Según Silva (2011), un tiempo de silencio podría ser la solución, proponiendo a los alumnos la intervención sólo cuando se sientan preparados. Esta técnica parece ser muy utilizada en centros bilingües desde edades muy tempranas, como sucede en el caso del centro de dónde se tomó la muestra, pero no en adultos ni en centros donde el idioma se introduce más tarde. En la misma dirección se encuentran los resultados obtenidos por Arnáiz y Guillén (2012) con alumnos universitarios.

Los resultados obtenidos en función de si los estudiantes son nativos o no, tampoco arrojan resultados concluyentes, lo que podría indicar que una vez superadas las “barreras” iniciales, los conocimientos adquiridos por los alumnos no nativos y su constante contacto con los nativos les llevan a ofrecer menos resistencia y más seguridad en las diferentes situaciones del contexto aprendizaje de la LE, tanto fuera como dentro del aula, siendo por lo tanto más proactivos y menos reactivos ante, por ejemplo, el acto comunicativo. Resultados semejantes se encuentran en el estudio de Wesley (2013) con alumnos americanos participantes en un programa de inmersión en lengua francesa o española. En esta línea, Roncel Vega (2008), asocia el alto autoconcepto generado por la eficacia en el aprendizaje a la mayor motivación y participación del alumno.

En cuanto al Rendimiento Académico y la Ansiedad ante la LE, parece que no existe correlación. Sólo podemos decir, que en este caso, bajos niveles de ansiedad coexisten con altos índices de rendimiento. Para Piamontesi y Heredia (2011), la ansiedad y el rendimiento académico no pueden relacionarse de forma lineal, ya que existen variables mediadoras en el proceso de reducción de la eficiencia y los resultados obtenidos en los que la ansiedad incita a la superación y a la búsqueda de la autoeficacia como medio de huida o paliativo. La preocupación puede generar altos índices de motivación intrínseca, porque los alumnos se preocupan por la materia y procuran estar más atentos de lo habitual.

El aprendizaje de una lengua nueva implica una sobrecarga cognitiva, refiriéndonos a la memoria a corto plazo. En esta línea, I-Jung Chen (2009) identifica que los alumnos que sufren mayores niveles de ansiedad incurrir en una mayor carga cognitiva, lo que dificulta aún más que dediquen todos los recursos de su memoria de trabajo al aprendizaje de la LE. Un aprendizaje gradual, respetando los tiempos de adaptación, podría mitigar la aparición de emociones negativas y por lo tanto evitar la sobrecarga cognitiva, permitiendo una mayor eficiencia del alumno.

Podemos concluir que el no haber encontrado niveles de ansiedad significativos en los alumnos no nativos sometidos a la investigación podría deberse en gran medida al enfoque metodológico empleado en el centro, en el que factores como la motivación, el autoconcepto, el contexto, el profesorado, la autoestima y la autoeficacia entre otros, interactúan de forma sinérgica en el proceso de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Argaman O. y Abu-Rabia S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among Native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), 143-160.
- Arnáiz, P. y Guillén, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 1, 5-26.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge, CUP.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid.

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Canadá: British Library.
- Clement, R., Dornyei, Z., & Noel, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417-448.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-72.
- Genesee, F., Lambert, W. E., & Holobow, N. E. (1986). Adquisición de la segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of L2 Use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20, 2, 29-70.
- Hernández, T. (2006). Integrative motivation as a predictor of success in the intermediate foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 39, 4, 605-617.
- Horwitz, E. K. & Young, D. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- I-Jun Chen, C.C. (2009). Teoría de carga cognitiva: Un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 729-746.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleinmann, H. H. (1978). The strategy of avoidance in adult second language acquisition. In W. C. Ritchie (Ed.), *Second language acquisition research: Issues and implications*, 157-174. New York: Academic Press.
- Krashen, S. (1985). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Prentice Hall.
- Liu, H- y Chen, T. (2013). Foreign Language Anxiety in Young Learners: How It Relates to Multiple Intelligences, Learner Attitudes, and Perceived Competence. *Journal of Language Teaching & Research*, 4, 5, 932-938.

- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English testing situations, ITL. *International Journal of Applied Linguistics*, 153, 53-76.
- Liu, M. y Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 1, 1-8.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 74 (iii), 296-304.
- Madrid Fernández, D. y García Sánchez, M.E. (2001). Content-based Second Language Teaching. En García Sánchez, M.E. (Ed). *Present and Future Trends in TELF*. Almería: Universidad de Almería.
- Miguel Tobal, J.J. (1990). La ansiedad. En Mayor, J. y Pinillos, J.L. (Eds.) *Tratado de Psicología General*, (8). *Motivación y Emoción*. Madrid: Alhambra.
- Morena Taboada, M., Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M.P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria. *EduPsykhé*, 10 (1), 117-134.
- Mowrer, O. (1950). *Learning theory and personality dynamics*. New York, Ronald Press.
- Okoh, N. (1980). Bilingualism and divergent thinking among Nigerian and Welsh School Children. *The Journal of Social Psychology*, 110, 163-70.
- Oxford, R. L. (2005). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold(Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *REME*, 8, 20-21, 52-67.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1977). *Speech and brain-mechanisms*, 286. Princeton: Princeton University Press.
- Pérez Paredes y Martínez Sánchez (2001). A Spanish version of the FLCAS: revisiting Aida's Factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352.
- Piemontesi, S. y Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis*, (1), 74-86.
- Roncel Vega, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el Aula de idiomas. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 7.

- Sadeghi K., Mohammadi, F., y Sedaghatghofar, N. (2013). From EFL Classroom into the Mainstream: A Socio-Cultural Investigation of Speaking Anxiety among Female EFL Learners. *International Journal of Society, Culture & Language*, 1, 2, 117-132.
- Schumann, J. H. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, (16), 231-242.
- Silva, M.T. (2011). *La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones*. Universidad de Málaga. Interlingüística.
- Wesely, P. M. (2013). The nature of foreign language anxiety in elementary immersion program graduates. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, Volume 1, 2, 226-250.
- Yamashiro, A.D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In P.Robinson, M. Sawyer, & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan: JALT Applied Materials Series*, Vol. 4. (pp. 19-33). Tokyo: Japan Association of Language Teachers Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

